

Stich, Simon; Rolle, Christian

Befremdung des Vertrauten. Eine vergleichende durch Videos stimulierte Interviewstudie über Musikunterricht in Schweden und in Deutschland

Weidner, Verena [Hrsg.]; Rolle, Christian [Hrsg.]: *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung*. Münster ; New York : Waxmann 2019, S. 245-261. - (Musikpädagogische Forschung; 40)



Quellenangabe/ Reference:

Stich, Simon; Rolle, Christian: Befremdung des Vertrauten. Eine vergleichende durch Videos stimulierte Interviewstudie über Musikunterricht in Schweden und in Deutschland - In: Weidner, Verena [Hrsg.]; Rolle, Christian [Hrsg.]: *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung*. Münster ; New York : Waxmann 2019, S. 245-261 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-207165 - DOI: 10.25656/01:20716

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-207165>

<https://doi.org/10.25656/01:20716>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Verena Weidner, Christian Rolle (Hrsg.)

PRAXEN UND DISKURSE AUS SICHT MUSIKPÄDAGOGISCHER FORSCHUNG

PRACTICES AND DISCOURSES
FROM THE PERSPECTIVE
OF MUSIC EDUCATIONAL
RESEARCH

Musikpädagogische Forschung

Research in Music Education

Herausgegeben vom Arbeitskreis
Musikpädagogische Forschung e. V. (AMPF)

Band 40

Proceedings of the 40th Annual Conference of the
German Association for Research in Music Education

Verena Weidner, Christian Rolle (Hrsg.)

Praxen und Diskurse aus Sicht
musikpädagogischer Forschung

Practices and Discourses from the
Perspective of Music Educational
Research



Waxmann 2019
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

**Musikpädagogische Forschung, Band 40
Research in Music Education, vol. 40**

Print-ISBN 978-3-8309-4048-7

E-Book-ISBN 978-3-8309-9048-2

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2019

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster

Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Druck: mediaprint solutions GmbH, Paderborn

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706

Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.

Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des

Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung

elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Verena Weidner & Christian Rolle

Einleitung..... 9

Introduction

Peter Klose

DOINGS AND PLAYINGS?

Eine praxeologische Sicht auf Musik und musikbezogenes

Handeln in musikpädagogischer Perspektivierung 19

DOINGS AND PLAYINGS?

A Praxeological View on Music and Music-Related Action

From the Perspective of Music Education

Ulrike Kranefeld, Anna-Lisa Mause & Jan Duve

Zur Materialität von Prozessen des Musik-Erfindens:

Interaktionsanalytische Zugänge zur Wandelbarkeit der Dinge 35

The Materiality of Composition Processes. Interaction-Analytical Approaches

Towards the Changeability of Things

Marc Godau & Matthias Haenisch

How Popular Musicians Learn in the Postdigital Age

Ergebnisse einer Studie zur Soziomaterialität des Songwritings

von Bands in informellen Kontexten 51

How Popular Musicians Learn in the Postdigital Age. Results of a Study

on the Sociomateriality of Bands' Songwriting in Informal Contexts

Thade Buchborn, Elisabeth Theisohn & Johannes Treß

Kreative musikalische Handlungsprozesse erforschen

Einblicke in ein Verfahren der videobasierten Rekonstruktion von

Gruppenimprovisations- und -kompositionsprozessen von Schülerinnen

und Schülern..... 69

Exploring Processes of Creative Musical Actions. A Qualitative Video

Research Approach to Collaborative Improvisation and Composition

Processes at School

Andreas Bernhofer

Konzert-Community als Community of Practice

Jugendliche als Outsider, Newcomer und Experten in klassischen Konzerten ... 87

The Concert-Community as a Community of Practice. Young People as Outsiders, Newcomers, and Experts in Classical Concerts

Jan Jachmann

Was macht einen Walzer zum Walzer?

Wissen über musikpraktische Konventionen als

Grundlage instrumentalpädagogischer Interaktion..... 103

Playing a Waltz like a Waltz. Knowledge of Conventional Music

Practice as the Basis for Interaction in Instrumental Music Lessons

Bianca Hellberg

Interpersonale Koordination

Perspektiven auf mikroprozessuales Handeln beim

gemeinsamen Musizieren im Unterricht119

Interpersonal Coordination. Micro-Procedural Action During

Joint Music Making in the Classroom

Mareike Haas, Sonja Nonte, Maria Krieg & Tobias C. Stubbe

Unterrichtsqualität in Musikklassen

Befunde aus der quasi-experimentellen Studie ProBiNi 137

Instructional Quality in Music Classes – Findings From the

Quasi-Experimental Study ProBiNi

Julia von Hasselbach

Massebalancierende Oszillationen in der Bogenführung

von professionellen Violinist*innen

Ein biomechanisches Merkmal mit hohem Potential zur Reduktion

des Risikos spielbedingter Erkrankungen..... 155

Mass Balancing Oscillations in the Bowing of Professional Violinists.

A Biomechanical Feature with High Potential for Reducing the Risk of Playing-Related Musculoskeletal Disorders

Florian Lill, Johannes Hasselhorn & Andreas C. Lehmann

Der Zusammenhang von musikalischem Fähigkeitsselbstkonzept

und musikpraktischen Kompetenzen in der Sekundarstufe I.....171

The Relationship Between Musical Self-Concept and Practical

Music Competencies in Secondary Schools

*Christian Harnischmacher, Viola Cäcilia Hofbauer &
Karin Schulz-Heidorf*

Warum Musik wählen?

Eine mehrbenenanalytische Studie zur Vorhersage der Wahlbereitschaft
zum Fach Musik durch die Motivation der Schüler*innen und die
individuelle Förderung von Musiklehrkräften im Musikunterricht 189

Why Choose Music?

*A Multilevel Path Analysis Predicting Students' Choice of Music Electives
Due to their Motivation and Music Teachers' Individualized Instruction*

Katharina Höller

Alternativen konstruieren und erproben

Überarbeitungsmuster und Problemstellen des differenzierenden
Hörens bei der Umsetzung in eine grafische Notation 205

*Constructing and Testing Alternative Solutions. Characteristic Patterns
and Challenges in Listening and Visualizing*

Stefanie Rogg

Zu didaktischen Funktionen musikpädagogischer Aufgabenstellungen 219

Didactic Functions of Music-Pedagogical Tasks

Benjamin Eibach

Begriffsforschung in der Musikpädagogik:

Relevanz, Methodologie und Ertrag dargestellt anhand einer
Untersuchung des Begriffes Musik-Lernen 231

*Studies on Terminology in Music Education: Their Relevance, Methodology
and Benefit Exemplified by the Term Musik-Lernen (Music Learning)*

Simon Stich & Christian Rolle

Befremdung des Vertrauten

Eine vergleichende durch Videos stimulierte Interviewstudie
über Musikunterricht in Schweden und in Deutschland 245

*Making the Familiar Strange. A Comparative Video-Cued Interview
Study of Teaching Music in Sweden and Germany*

| | |
|---|-----|
| Verena Weidner, Maurice Stenzel, Matthias Haenisch & Marc Godau „... like being in a band baby!!!“ Postdigitale Semantiken und diskursive Strategien in der Onlinekommunikation um Ableton Link | 263 |
| <i>“... like being in a band baby!!!” Postdigital Semantics and Discursive Strategies in the Online-Communication About Ableton Link</i> | |
| Andreas Lehmann-Wermser „Weiße“ Musikpraxen zeigen Rassistische Strukturen als relevante Kategorie musikpädagogischer Forschung? | 279 |
| <i>Showing “White” Music Practices. Racist Structures as Relevant Categories of Music Educational Research</i> | |
| Nicola Bunte & Andrea Welte Bericht zum Symposium „Gute künstlerische Ausbildung?“ – Hürden, Instrumente und Evaluationsergebnisse in der Diskussion zwischen Musikhochschule und Universität..... | 297 |
| <i>Report on the Symposium “Good Professional Education in Music?” – Hurdles, Instruments, and Evaluation Results in the Discussion Between the Academy of Music and the University</i> | |
| Adrian Niegot, Stefan Orgass, Constanze Rora; Diskutant: Michael Ahlers Symposion „Prozesse der Modellbildung in musikpädagogischen (Forschungs-)Kontexten“ | 301 |
| <i>Symposion “Processes of Modelling in Music Education (Research) Contexts”</i> | |
| Daniel Mark Eberhard, Juliane Gerland, Melanie Herzog, Heinrich Klingmann, Daniela Laufer & Annette Ziegenmeyer Bericht zum Symposium: „Darf man eigentlich noch Inklusion sagen ...?“ Musikpädagogische Positionen zwischen Prä- und Post-Inklusion | 303 |
| <i>Report on the Symposium: “Is it Still Allowed to Say Inclusion ...?” Positions on Pre- and Post-Inclusion in Music Education</i> | |

Simon Stich & Christian Rolle

Befremdung des Vertrauten

Eine vergleichende durch Videos stimulierte Interviewstudie
über Musikunterricht in Schweden und in Deutschland

Making the Familiar Strange. A Comparative Video-Cued Interview Study of Teaching Music in Sweden and Germany

This comparative study attempts to describe cultural features of teaching music in Sweden and Germany. The aim is to create a space for reflection on cultural patterns of thinking. The comparison is based on focused interviews with music teachers and music teacher educators. The interviews were conducted in Sweden and Germany and were stimulated by short video footages of music lessons from both countries. By analysing the data, we could reconstruct and contrast implicit beliefs on teaching music. In Sweden, lesson planning, instruction and the evaluation of teaching are strongly oriented towards the curriculum. This is accompanied by a deeply ingrained student-centered pedagogy. The German interviews conducted in the school type Gymnasium show the significance of didactical reflections about contents and aims of music lessons rooted in a notion of Allgemeinbildung (general education).

Einleitung

Während verschiedener Aufenthalte in Schweden hatten wir – unabhängig voneinander – des Öfteren Gelegenheit, Musikunterricht an Schulen zu besuchen. Eine häufige Beobachtung bestand darin, dass die Schüler*innen an der Eingangstür zum Musikraum von der Lehrperson begrüßt werden, bevor sie eintreten. Uns fiel auf, dass im Musikraum fast immer mehrere Schlagzeuge, E-Pianos, E-Bässe und viele Gitarren stehen, dagegen selten Tische. Wir gewannen den Eindruck, dass das Spielen von Pop-Rock-Musik einen zentralen Stellenwert im Unterricht hat, und vermissten andere Unterrichtsformen und andere Inhalte. Manches erstaunte uns, einiges kam uns bekannt vor und vieles erschien nicht bemerkenswert, weil es vertraut war.

Diese Differenzerfahrung gibt Anlass zur Reflexion der eigenen Perspektive und bestimmt unser Erkenntnisinteresse: Wie sind wir in jeweils besonderen

nationalstaatlichen Kontexten durch schulische und unterrichtliche Praktiken sowie durch Praktiken der Lehrer*innenbildung musikpädagogisch sozialisiert worden, dass uns gerade diese Beobachtungen berichtenswert erscheinen, während anderes unbeachtet bleibt? Die untersuchte Forschungsfrage lautet dementsprechend: Wie zeigen sich kulturelle Muster in Redeweisen schwedischer und deutscher Musiklehrer*innen im Vergleich?

Damit sind grundlegende Fragen komparativer Forschung angesprochen, die über das Feld musikpädagogischer Unterrichtsforschung hinausweisen. Der Soziologe Joachim Matthes (2005) hat darauf hingewiesen, dass der sozialwissenschaftliche Vergleich ein kultureller Vorgang ist, der nicht mit dem Beschreiben von Unterschieden beginnen darf, sondern von Forschenden verlangt, von Anfang an darüber nachzudenken, wie es kommt, dass sie Unterschiede gerade in dieser Weise wahrnehmen. Für die Musikpädagogik erhebt Clausen (2016) die Forderung, Forscher*innen sollten Musikunterricht als kulturelles Phänomen auffassen und folglich ihren eigenen, kulturgebundenen Standort reflektieren. Kertz-Welzel (2013) thematisiert kulturelle Differenzen, indem sie die im deutschsprachigen Raum geläufige Tradition pädagogischen Denkens in Begriffen von Didaktik und Bildung der im angelsächsischen Raum verbreiteten pädagogischen Tradition der Curriculum-Studies gegenüberstellt. Die Reflexion der eigenen Standpunktgebundenheit ist auch entscheidend für Wallbaum (2013), der länderspezifische Muster im Musikunterricht in Estland, Deutschland, den Niederlanden, Portugal und Schweden findet. Stich (2015) stellt durch eine vergleichende Videoanalyse von Musikunterricht in Schweden und Deutschland kulturelle Besonderheiten heraus. Und im Sammelband von Wallbaum (2018) finden sich viele Studien, die anhand von videographiertem Musikunterricht internationale Vergleiche durchführen, um spezifische und geteilte musikdidaktische Perspektiven aufzudecken.

Solche (länder- und) kulturvergleichende musikpädagogische Forschungen müssen einige Fallstricke vermeiden (siehe dazu Rolle, 2018). Die grundlegende Herausforderung lässt sich anhand von Überlegungen aufzeigen, die der französische Sinologe und Philosoph François Jullien (2017) in einem Essay mit dem Titel „Es gibt keine kulturelle Identität“ angestellt hat. Er setzt sich darin – ähnlich wie der bereits erwähnte Joachim Matthes (2005) – kritisch mit der Operation des Vergleichens auseinander, bei der nach kulturellen Differenzen gefragt wird. Jullien kritisiert eine europäisch-westliche Denktradition, in der im Akt des Unterscheidens klassifiziert und typologisiert wird. Ihr Ziel sei die eindeutige Bestimmung von Unterschieden (hier ist es so, dort ist es so), durch die zwei voneinander getrennte Sphären entstehen (in unserem Fall: hier Musikunterricht in Deutschland, dort Musikunterricht in Schweden). Jullien hält das für einen fundamentalen Denkfehler und schlägt vor, statt von kulturellen Differenzen eher von „Abständen“ zu reden, weil so beide Seiten relational aufeinander bezogen, d.h., aufeinander angewiesen bleiben. Statt einer trennenden Grenze zwischen Kulturen müsse man ein „Zwischen“ als „Ereignisraum“ denken, in dem

Verschiebungen, Übergänge und Austausch möglich sind. Auf diese Weise würde reflektiert, dass Kulturen durch innere Diversität und Gegenbewegungen gekennzeichnet sind, was Potential für Entwicklungen und Veränderungen berge.¹

Die im Folgenden beschriebene komparative Studie versucht, diesen Bedenken Rechnung zu tragen. Ziel des Vergleichs zwischen Musikunterricht in Schweden und Deutschland ist es nicht, kulturelle Differenzen zu identifizieren und festzuhalten, sondern es geht darum, allzu vertraute musikdidaktische Sichtweisen zu befremden und damit der Reflexion zugänglich machen und befragen zu können. Auch wenn wir uns auf diese Weise sicherlich nicht vollständig lösen können von erworbenen kollektiven Denkmustern, hoffen wir durch den Vergleich doch eine (selbst-)kritische Distanz zu gewinnen, aus der heraus wahrnehmbar wird, wie das, was wir für selbstverständlich halten, kontingent – im Sinne von historisch geworden und kulturell bedingt – ist.²

Theoretischer Hintergrund

Um die einleitenden Überlegungen aufzugreifen, legen wir der Studie einen bedeutungsorientierten Kulturbegriff zugrunde, wie ihn Andreas Reckwitz (vgl. z.B. 2005) entwirft und verwendet. Kulturen sind demnach zu verstehen als kollektive, hauptsächlich implizite Wissensordnungen, die sich im Vollzug sozialer Praktiken aktualisieren und damit reproduzieren und transformieren. Ein solcher Kulturbegriff grenzt sich von etwaigen essentialistischen Annahmen ab, indem er einerseits den Prozesscharakter und die Veränderbarkeit von Kulturen berücksichtigt, und andererseits davon ausgeht, dass Menschen gleichzeitig an vielen verschiedenen Kulturen partizipieren. Eine derartige praxeologische Perspektive zielt auf die Rekonstruktion von inkorporiertem implizitem Wissen, welches sich in kollektiven Rede- und Denk- sowie Handlungs- und Verhaltensmustern zeigt. Kulturelle Differenzen bestehen dann in Überlagerungen „von Wissenselementen verschiedener räumlicher oder zeitlicher ‚Herkunft‘“ (Reckwitz, 2005, S. 101).

1 In ähnlicher Absicht und aufgrund vergleichbarer kulturtheoretischer Reflexionen ist im Kontext interkultureller Musikpädagogik vielfach vor den Gefahren ethnischer Essentialisierung gewarnt und auf die Hybridität von Kulturen hingewiesen worden (z.B. Ott, 2012; Barth, 2013; Honnens, 2018).

2 Es sei außerdem betont, dass die Studie keinem praktischen Anwendungsinteresse folgt, wie es in komparativer musikpädagogischer Forschung häufig der Fall war (Wallbaum & Stich, 2018, S. 41–46). Es geht also nicht um die Frage, was wir in Deutschland aus schwedischem Musikunterricht übernehmen könnten, was nicht ausschließt, dass Ergebnisse der Studie als „kulturelle Ressourcen“ im Sinne Julliens verstanden werden können, d.h., als Angebot in Form von Denkmöglichkeiten und potentiellen Handlungsorientierungen zur Verfügung stehen.

Die soziale Praxis des (Musik-)Unterrichts hat ihre materiale Basis zum einen in Artefakten (Tische, Stühle, Musikinstrumente, Unterrichtsmaterialien etc.) und in der Schularchitektur (Klassenräume). Zum anderen ist die Unterrichtspraxis körperlich verankert nicht nur im expliziten, sondern vor allem im impliziten Wissen der Beteiligten, in ihren Routinen. Das ermöglicht oder verhindert den Vollzug bestimmter musikalischer und pädagogischer Praktiken, welche die soziale Ordnung Musikunterricht und damit den Gegenstand Musik im Unterricht erst erzeugen.

Zudem ist die Praxis im Klassenraum immer auch verschränkt mit Wissensordnungen jenseits des Klassenraums. Um Unterrichtspraxis besser zu verstehen, kann es sich daher zum Beispiel als hilfreich erweisen, den (häufig regulierenden) staatlichen Kontext oder innerhalb eines Landes geführte Diskurse heranzuziehen, wodurch sich länderspezifische Muster in Wissensordnungen aufzeigen lassen.³ Dass und wie Unterricht mit dem jeweiligen kulturellen und nationalstaatlichen Kontext verwoben ist, zeigen vielfältige Forschungsergebnisse im Feld der internationalen und vergleichenden Erziehungswissenschaft (vgl. z. B. Spindler & Spindler, 1987; Tobin, Wu & Davidson, 1989; Anderson-Levitt, 2002; Tobin, Hsueh & Karasawa, 2009 u. a.). Die letztgenannten Studien zielen (unter anderem) unter Einsatz von Videostimuli auf die Rekonstruktion impliziten und geteilten Wissens. Eine solche methodische Herangehensweise findet sich im deutschsprachigen Diskurs bei Bettina Fritzsche, die im Rahmen einer kulturvergleichenden Studie von einem „reflexiv-responsiven“ Vorgehen spricht (Fritzsche, 2016). An diese Vorgehensweise schließt das Forschungsdesign an, das der hier vorgestellten Studie zugrunde gelegt wurde.

Methodischer Gang

Zur Modellierung des vergleichenden Forschungsdesigns wurde auf einige zentrale Überlegungen zurückgegriffen, wie sie Wallbaum und Stich (2018, S. 47–55, insbesondere S. 54) (unter anderen) in Orientierung an Bereday (1964) entwickeln. Die Vergleichseinheiten sollten aus einer emischen Perspektive beschrieben werden. Während in den vorangegangenen Vergleichsstudien zum Musikunterricht in Schweden und Deutschland (Stich, 2015 und 2019a) ein di-

3 Wenn im vorliegenden Beitrag von Deutschland und Schweden die Rede ist, sind nicht die geographischen Einheiten gemeint, sondern es wird auf die für institutionalisierte Bildung und Erziehung verantwortlichen Nationalstaaten Deutschland (bzw. die jeweiligen Bundesländer) und Schweden verwiesen. Auch finden (musik-)pädagogische Diskurse überwiegend innerhalb bestimmter Sprachgemeinschaften (in Skandinavien oder im deutschsprachigen Raum) und innerhalb von Nationen (Deutschland und Schweden) statt. In diesem Sinne verstehen wir auch die Bezeichnung ‚länderspezifisch‘.

rekt videoanalytischer Fokus gesetzt und gefragt wurde, wie sich im Vergleich kulturelle Muster in musikalischen und pädagogischen Praktiken in situ zeigen, werden in der hier präsentierten Untersuchung die Sichtweisen von Expert*innen rekonstruiert und verglichen, um kollektive Denkmuster zu explorieren. Für die Datenauswertung wurden demnach verschiedene Kodierpraktiken (Saldaña, 2016 unterscheidet zwischen First-Cycle und Second-Cycle Coding Methods) und Analyseschritte miteinander kombiniert. Für den abschließenden Vergleich wurde die Vergleichskategorie – das Tertium Comparationis – in Anlehnung an Matthes (2005) als „Denkraum“ aufgefasst.

In Schweden und Deutschland finden sich vergleichbare institutionelle Rahmenbedingungen von Musikunterricht in der Schule. In beiden Ländern wird Musik in den ersten neun Jahren in der allgemeinbildenden Schule unterrichtet und stellt in dieser Zeit (meist) ein verbindliches Unterrichtsfach dar.⁴ Die Berechtigung, als Musiklehrer*in zu arbeiten, setzt in beiden Ländern (in der Regel) ein entsprechendes Hochschulstudium voraus.

Vorbereitung und Durchführung der Studie

Die Studie basiert auf durch Unterrichtsmitschnitte stimulierten Interviews und verschränkt so einen ethnographischen mit einem videographischen Ansatz, der sich an der von Joseph Tobin et al. (1989 und 2009) entwickelten „video-cued multivocal ethnography“ orientiert. Im Folgenden wird die Vorbereitung und Durchführung der Studie anhand der Bezeichnungen „ethnography“, „video-cued“ und „multivocal“ erläutert.

Die ethnographische Forschungshaltung zeichnet sich durch einen „Erkenntnisstil des Entdeckens“ (Breidenstein, Hirschhauer, Kalthoff & Nieswand, 2013, S. 13) aus. Der Forschungsprozess vollzieht sich entlang der Leitdifferenz des Vertrauten und Fremden. Die Exploration der Teilnehmer*innenperspektive und des kulturellen Insider*innenwissens der Beforschten geschieht mit dem Ziel, „to make the strange familiar“ (Tobin, 1999, S. 124).

Mit Hilfe kurzer Videozusammenschnitte zweier Musikstunden aus den an der Studie beteiligten Ländern wurden Interviews initiiert, in welchen zehn Musiklehrer*innen aus Schweden und zwölf Musiklehrer*innen aus Deutschland auf ihren eigenen Unterricht zu sprechen kommen sollten. Nicht die Unterrichtspraktiken selbst sind also Gegenstand dieser Untersuchung, sondern die

4 In Schweden in der ‚Grundskola‘, einer Art Gemeinschaftsschule von Klasse 1–9; in Deutschland in der Grundschule sowie nach Klasse vier oder sechs in unterschiedlichen weiterführenden Schulen (‚Stadtteilschule‘, ‚Oberschule‘, ‚Gymnasium‘ o.a.). Ob das Fach Musik obligatorisch, wahlobligatorisch oder gar nicht unterrichtet wird, hängt in Deutschland vom Bundesland und dementsprechend von der jeweiligen Schulform und Klassenstufe ab.

Bedeutungen, die ihnen im Reden über Unterricht beigemessen werden. Für die Auswahl der Musikstunden waren zwei Kriterien entscheidend:

- Es wurden zwei Stunden gewählt, die sich aus unserer Sicht ähneln: In beiden Fällen handelt es sich um Klassenmusizierstunden. Auf diese Weise – so die Erwartung – können die befragten Musiklehrer*innen die Stunden besser aufeinander beziehen, wodurch in ihren Aussagen feine Unterschiede hervortreten und sich kollektive Muster womöglich deutlicher zeigen können.
- Außerdem sollte die gezeigte Stunde aus dem eigenen Land vor dem Hintergrund des jeweiligen Lehrplans bzw. des Curriculums nicht als a-typisch erscheinen, um sicherzugehen, dass die Lehrer*innen zwischen dem Videozuschnitt und ihrer eigenen Art und Weise, zu unterrichten, einen Bezug herstellen können.

Ausgewählt wurden zwei Unterrichtsstunden, die bereits veröffentlicht vorliegen – eine Stunde aus Schweden („Sweden-Lesson“: veröffentlicht in Wallbaum, 2018) und eine Stunde aus Deutschland („Hamburg-Stunde“: veröffentlicht in Wallbaum, 2010). Beim Erstellen der Videostimuli wurde darauf geachtet, dass die verschiedenen Unterrichtsphasen und damit die Verlaufslogik der Stunde im Videobeispiel nachvollziehbar werden. Als Grundlage hierfür diente die oben erwähnte Vorstudie (Stich, 2015).

In den Interviews wurde zuerst der fünfminütige Videozuschnitt der Musikstunde aus dem eigenen Land gezeigt, dann der Zusammchnitt der anderen Stunde. Dadurch treten die befragten Musiklehrer*innen in Deutschland und Schweden gegenüber den Videozuschnitten sowohl als kulturelle In- als auch, so unsere Vermutung, als kulturelle Outsider*innen auf. Hervorzuheben ist noch einmal, dass die Videos nicht die Daten der hier präsentierten Studie darstellen. Sie sind zu verstehen als „intentionally ambiguous cues“ (Tobin, 1999, S. 115), die dazu dienen, Sichtweisen von Lehrer*innen auf den eigenen Musikunterricht im Allgemeinen zu provozieren.⁵ Anhand der Stellen im Video, welche Befremden oder Verwunderung bei den befragten Musiklehrer*innen hervorriefen, wurde implizites Wissen unmittelbar laut.⁶ Auf diese Weise kommen die

5 An dieser Stelle zeigt sich ein Unterschied zu Video-Stimulated Recall Interviews (vgl. Schneider-Binkl, 2018), bei denen Lehrpersonen gebeten werden, sich zu einer (videographierten) Unterrichtsstunde zu äußern, die sie selbst gegeben haben. Auf diese Weise können zum Beispiel individuelle Denkprozesse rekonstruiert werden, auf denen Entscheidungen in spezifischen Handlungssituationen beruhen. Bei unserem Vorgehen wurden allen Befragten die gleichen Videostimuli aus zwei Unterrichtsstunden gezeigt, an denen die Lehrpersonen nicht beteiligt waren. Auf diese Weise werden Aussagen über Musikunterricht provoziert, die vergleichbar sind, wodurch sich kollektive Denkmuster besser zeigen.

6 Ein praxeologisches Verständnis der hier untersuchten kollektiven Denkmuster rückt stark in die Nähe zu dem Konzept des Deutungsmusters, welches im Anschluss an Ulrich Oevermann in der Wissenssoziologie vielfältig genutzt wurde (vgl. z. B. Meuser &

Informanten selbst zum Sprechen. Sie holen ihre Beobachtungen sprachlich ein und explizieren sie, wodurch die Deutungshoheit und Interpretationsmacht vom Forschenden zu den Beforschten übergeht (Tobin, 1999, S. 114). Damit wird ein dialogischer Zugang zum Feld hergestellt.⁷

Tobin et al. (1989 und 2009) bezeichnen ihre Methode der „video-cued ethnography“ als „polyvocal“, weil unterschiedliche Stimmen von Expert*innen aus den beteiligten Ländern zu Wort kommen. In der hier vorgestellten Studie kommentierten jeweils drei Musiklehrer*innen aus dem Großraum von Malmö und Örebro sowie vier Musiklehrer*innen aus dem Raum Göteborg die Videozuschnitts, in Deutschland jeweils vier Musiklehrer*innen aus Hamburg, aus Leipzig und aus Stuttgart. Auf diese Weise wurden mögliche regionale Unterschiede im Sample abgebildet. In Schweden wurden ausschließlich Musiklehrer*innen befragt, die an einer ‚Grundskola‘ tätig sind. In Deutschland wurden ausschließlich Lehrer*innen befragt, die am Gymnasium tätig sind. Die Auswahl einer bestimmten Schulform diente dazu, eine einheitliche Gruppe Lehrender in den Blick zu nehmen. Außerdem wurde darauf geachtet, dass bei den Befragten eine gemischte Altersstruktur vorlag. Zusätzlich wurden in Schweden insgesamt vier an Hochschulen in der Lehrer*innenbildung tätige Musikpädagog*innen aus den drei Regionen interviewt, in Deutschland wurden mit insgesamt drei Lehrerausbilder*innen aus den jeweiligen Bundesländern Interviews durchgeführt. Deren Sichtweisen konnten an entsprechender Stelle zusätzlich in die Auswertung der Daten einfließen.

Datenauswertung

Um das Interviewmaterial mit den Lehrpersonen ‚aufzubrechen‘, wurde es in einem ersten Schritt zunächst offen kodiert. Insbesondere deskriptive, thematische Codes unter Berücksichtigung latenter Sinngehalte wurden nahe an den Aussagen der kulturellen Insider*innen konstruiert, um sicherzustellen, dass nicht eigene theoretische oder analytische Konzepte ins fremdkulturelle Feld

Sackmann, 1992; Oevermann, 2001). Auch bei der Deutungsmusteranalyse geht es darum, „implizite[s] Regelwissen“ (Meuser & Sackmann, 1992, S. 16) zu rekonstruieren, das habitualisierte kollektive Interpretationen anleitet und sich auf die Bewältigung von Handlungsproblemen bezieht (zusammenfassend ebd., S. 19). Zugleich stellen sie sich als historisch und kulturell bedingt dar.

7 Dem Prinzip dialogischer Interpretation wurde zu einem späteren Zeitpunkt auch dadurch gefolgt, dass die Ergebnisse der Studie auf einer skandinavischen musikpädagogischen Tagung in Stockholm (Stich, 2019b) nicht einfach vorgestellt, sondern mit Bitte um alternative Deutungen zur Diskussion gestellt wurden. Von besonderem Interesse für die Zuhörer*innen war die vergleichende Perspektive, die deutlich macht, wie sich globale Prozesse unter lokalen Bedingungen unterschiedlich ausformen (vgl. die Ergebnisse der Studie).

getragen werden – auf diese Weise wurde dem Problem der Nostrifizierung begegnet. Dann wurde jede Lehrperson als Fall betrachtet und zusammengefasst. Anschließend wurde auf Grundlage aller Fälle eines Landes ein lineares Kategoriensystem entwickelt, welches Homogenitäten herausstellt (dieser Auswertungsschritt ist auch zentral für inhaltsanalytische Verfahren, vgl. z. B. Kuckartz, 2018). Auch die Interviews mit den in der Lehrer*innenbildung tätigen Musikpädagog*innen wurden nun auf Grundlage des Kategoriensystems ausgewertet. Zusätzlich wurde die Möglichkeit regionaler Unterschiede innerhalb beider Länder in Betracht gezogen. Auf diese Weise können mögliche kulturelle Muster von singulären Aussagen und individuellen Überzeugungen unterschieden werden.

In einem zweiten, noch stärker rekonstruktiven Auswertungsschritt („pattern coding“: Saldaña, 2016, S. 236–239) wurde dann nach Zusammenhängen und Beziehungen zwischen den einzelnen Kategorien gesucht und nach ähnlichen Begründungsweisen, um Muster herauszuarbeiten. Dann wurde das Material durch die jeweiligen Lehrpläne bzw. das Curriculum und durch zentrale Texte pädagogischer sowie musikpädagogischer Diskurse kontextualisiert, um die herausgearbeiteten Muster besser zu verstehen, indem sie ins Verhältnis zum kulturellen und historischen Kontext gestellt werden.

In einem dritten Schritt wurde das Material aus Deutschland dem Material aus Schweden gegenübergestellt und erneut durch Texte im Sinne eines „sensitizing concepts“ (Blumer, 1954) kontextualisiert; diesmal mit der Funktion, weitere Muster zu explorieren. Abschließend wurden die Ergebnisse verglichen, um Abstände sichtbar zu machen, indem jeweils die Muster eines Landes im Spiegel der Interviews des anderen Landes ausgeleuchtet wurden. So werden Denkräume eröffnet, durch die nicht nur Homogenitäten innerhalb und damit mögliche Differenzen zwischen den Ländern herausgestellt, sondern gezielt auch länderübergreifende Homogenitäten sowie Überlagerungen und Ambivalenzen innerhalb der Länder sichtbar werden.

Ergebnisse der Studie

Die Rekonstruktion eines kollektiven Denkmusters auf Grundlage der Interviews aus Schweden

In den in Schweden geführten Interviews zeigte sich eine Reihe von Homogenitäten, auf Grundlage derer ein Muster rekonstruiert werden konnte. Unsere Vermutung ist, dass zentrale Aspekte, welche die Gestaltung von Musikunterricht betreffen, in einer weit verbreiteten und fest verwurzelten schülerorientierten pädagogischen Haltung begründet liegen.

Dafür sprechen folgende Punkte: Beinahe alle Lehrer*innen reden davon, dass sie es für typisch halten, dass unter Verwendung von bandtypischem Ins-

trumentarium Pop-Rock-Songs gespielt werden. Das macht das folgende Zitat deutlich: „...we like falling in [a] Pop-Rock-Tunes, hits, songs, that are on the radio, they want to play that, they want to sing that, and you forget folkmusic (...) and classical music, and I think that is very common in Sweden“ (S_21). An dieser Stelle ist ein Blick in das Curriculum aufschlussreich: Einerseits wird Ensemblespiel vorgeschrieben, was sich in kriterialen Anforderungsniveaus von Note A-E widerspiegelt, andererseits steht geschrieben, dass verschiedene Musikstile gelehrt werden sollen (Curriculum, 2011, S. 159). In bemerkenswerter Abweichung von den curricularen Vorgaben zeigen die Interviews, dass sich die Auswahl des Unterrichtsgegenstandes hauptsächlich an den Vorlieben der Schüler*innen orientiert. Viele Lehrer*innen sprechen außerdem davon, dass es gut ist, einfache Songs auszuwählen, um den Schüler*innen Erfolgserlebnisse zu garantieren, und solche, welche die Schüler*innen mögen, da das mehr Spaß und Freude beim Musizieren verspricht. Auch abgesehen von der Songwahl scheint es von zentraler Bedeutung zu sein, dass sich die Schüler*innen beim Musizieren gut fühlen sollen: Sie sollen Spaß und Freude haben und besondere Momente erleben. Hinter dieser Forderung steht nicht die Absicht zu motivieren, sondern es scheint sich um anstrebenswerte Ziele des Unterrichts zu handeln. Das wird deutlich in der ersten, spontanen Reaktion einer schwedischen Lehrperson auf den Zusammenschnitt der Hamburg-Stunde: „I didn't feel that the students were happy. I miss the happiness in the whole lesson“ (S_03). Zudem ist in fast allen Interviews davon die Rede, dass Unterricht oft in Gruppenarbeit organisiert wird. Das wird damit begründet, dass die Schüler*innen lernen sollen, Verantwortung zu übernehmen. Auf diese Weise rückt die/der einzelne Schüler*in in den Blick und individualisiertes Lernen wird ermöglicht. Diese Interpretation wird auch dadurch gestützt, dass viele Lehrer*innen zur Beschreibung ihrer Lehr- und Unterrichtstätigkeit das Verb „helfen“ verwenden.

Ein Blick in die historische Entwicklung untermauert diese Interpretation der Äußerungen. Mit der Einführung der obligatorischen Gesamtschule („Grundskola“) von Klasse eins bis neun (1962 und 1968 in Schweden: „One School for all“) wurden die Bedeutung demokratischer Werte und die Partizipationsmöglichkeiten von Kindern hervorgehoben. Durch die Ausrichtung an reformpädagogischen Ansätzen wurde das Kind ins Zentrum der Überlegungen zur Unterrichtsgestaltung gestellt und klassisches Lehren und Lernen durch die Arbeit in Gruppen ergänzt (Telhaug, Mediås & Aasen, 2006, S. 252–255). Für den Musikunterricht bedeutete das einerseits, dass sich die Lehrer*innen zunehmend am Erfahrungshorizont und der Musik der Kinder und Jugendlichen zu orientieren versuchten und daher populäre Musik der neuen Jugendbewegung in die Schule holten. Andererseits wandelte sich die bestimmende Praktik hin zum Spielen in Ensembles, wobei sich die Lehrperson – statt ein frontal agierender Vermittler von Wissen zu sein – in den Dienst der Gruppe stellte, um demokratische Werte

zu verwirklichen.⁸ Diese Entwicklungen schlugen sich auch in den Curriculumsreformen von 1969 und 1980 nieder (Georgii-Hemming & Westvall, 2010). Stålhammar (2000) beschreibt dies als eine Wende „From school music to music in school“ (Stålhammar, 2000, S. 36).⁹

Die Rekonstruktion eines kollektiven Denkmusters auf Grundlage der Interviews aus Deutschland

In Deutschland unterscheiden sich die einzelnen Fälle deutlich stärker voneinander. Bei genauer Betrachtung kann jedoch ein Muster für ganz Deutschland rekonstruiert werden, auch wenn bedacht werden muss, dass nur in drei Städten Daten erhoben wurden. Viele Äußerungen, die die Gestaltung von Musikunterricht betreffen, lassen sich auf eine Vorstellung von Allgemeinbildung zurückführen. Gemeint ist damit eine Idee von Allgemeinbildung, die eine Antwort darstellt auf die Frage, was man alles über Musik wissen sollte (und nicht so sehr auf die Frage, was man alles musikalisch können sollte).

Alle befragten Lehrer*innen stellen die Wichtigkeit von theoretischen Inhalten für den Musikunterricht heraus, wobei diese hauptsächlich an die Auseinandersetzung mit Formmerkmalen und Werken der abendländischen Musikgeschichte gekoppelt sind. Viele Lehrer*innen reden beispielsweise davon, dass es wichtig sei, dass ihre Schüler*innen Noten lernen. Diese Zusammenhänge macht das folgende Beispiel deutlich: „F[f]ür mich ist auch einfach wichtig, dass die Schüler einen Hintergrund kennen, also, wie notiere ich Musik, auch was zu verschiedenen Musikstücken wissen, ich finde einfach, man muss mal eine Sinfonie gehört haben“ (D_04). Deutlich wird die Forderung nach (musikbezogener) Allgemeinbildung auch in der Reaktion einer Lehrperson auf den Zusammenschchnitt der Stunde aus Schweden: „F[f]ür mich ist das eine Musizierstunde, und ich finde es schwierig zu bewerten als Musikunterrichtsstunde, weil wie gesagt, Dinge

8 In der Zwischenzeit hat sich dieses Rollenbild von der Lehrperson als Teil der Gruppe allerdings wieder geändert hin zu einer/m Moderator*in, die/der individuelle Reflexionsprozesse von Schüler*innen beim Musizieren anregt und begleitet (Lindgren & Ericsson, 2010, S. 45–46).

9 Diese Abwendung von „school music“ im schwedischen musikdidaktischen Diskurs zeigt sich deutlich in der Reaktion einer/s an einer schwedischen Hochschule tätigen Musikpädagogin/en auf den Zusammenschchnitt der Hamburg-Stunde. Es wurde als „gefährlich“ bezeichnet, dass hier Pop-Rock-Musik nicht auf bandtypischem Instrumentarium gespielt wird, sondern dass Orff-Instrumente zum Einsatz kommen. Dadurch entstehe ein musikalisches Hybrid, welches keinen Bezug zu den Hörgegewohnheiten und privaten musikalischen Erfahrungen der Schüler*innen herzustellen vermag. Diese Form des Musizierens beschränke sich dann vielmehr auf den Erfahrungsraum Schule. Mit Stålhammar gesprochen handelt es sich im Falle der Hamburg-Stunde also um „school music“ und nicht um die angestrebte „music in school“.

fehlen“ (D_22). Da Schüler*innen im Musikunterricht ein möglichst umfassendes Bild von Musik gewinnen sollen, erscheint eine Lehr-Lern-Situation, in welcher ausschließlich musiziert wird, nicht nur als ungewöhnlich, vielmehr ist Musizieren nur vorstellbar bzw. legitim als ausschnittshafte Momentaufnahme aus einem viel breiter angelegten Gesamtverlauf allgemeinbildenden Musikunterrichts.

Diese Interpretation wird gestützt durch einen Blick in die entsprechenden Lehrpläne, in denen die Bedeutung von Allgemeinbildung für die Gestaltung von Musikunterricht explizit hervorgehoben und mit dem besonderen Bildungsauftrag des Gymnasiums verknüpft wird (Lehrplan Sachsen, 2004, S. 2; Bildungsplan Baden-Württemberg, 2016, S. 3; Bildungsplan Hamburg, 2011, S. 4). Die Idee einer möglichst breiten und in diesem Sinne allgemeinen musikalischen Bildung schlägt sich auch implizit in der Festlegung verschiedenartiger als ergänzend gedachter Kompetenz- oder Lernbereiche nieder, die alle irgendwie in der Unterrichtspraxis vorkommen sollen: In Hamburg werden „Produktion“, „Rezeption“ und „Reflexion“, in Baden-Württemberg „Musik gestalten und erleben“, „Musik verstehen“ und „Musik reflektieren“ und in Sachsen „Musizierpraxis“ und „Musik hören und erschließen“ (inkl. weiterer Wahlpflichtbereiche) unterschieden. Klassenmusizieren erfüllt nur jeweils einen der Bereiche, auch wenn es vielen befragten Lehrer*innen als eine besonders attraktive und wichtige, je nach Bundesland im Übrigen unterschiedlich praktizierte¹⁰, Unterrichtsform erscheint – neben vielen anderen. Noch dort, wo die hervorragende Bedeutung von Klassenmusizieren betont wird, zeigt sich, wie selbstverständlich die Idee breiter Allgemeinbildung im didaktischen Denken verwurzelt ist.

Es ist an dieser Stelle leider nicht der Platz, den Vorstellungen von Allgemeinbildung in den Äußerungen der Befragten durch historische Kontextualisierung genauer nachzugehen, um sie besser zu verstehen. Dabei wäre zu beachten, dass die Idee allgemeiner Bildung im deutschsprachigen Raum auf eine lange

10 Betrachtet man die drei Städte, in denen Daten erhoben wurden, getrennt, zeigen sich (im Gegensatz zu Schweden) Homogenitäten innerhalb der Regionen. Diese Differenzen innerhalb Deutschlands lassen sich zudem mit Aussagen in den jeweiligen Lehrplänen in Verbindung bringen: In Leipzig wird bei allen Befragten Klassensingen als Form des Klassenmusizierens hervorgehoben (Lehrplan Sachsen, 2004, S. 7–23). In Stuttgart scheint eine reine Klassenmusizierstunde unüblich zu sein. Stattdessen heben die Befragten hervor, dass praktisches Musizieren die Funktion hat, theoretische Inhalte deutlich zu machen und zu veranschaulichen (Kompetenzen aus den verschiedenen Bereichen sollen im Unterricht miteinander kombiniert werden, vgl. Bildungsplan Baden-Württemberg, 2016, S. 7). Im Gegensatz dazu erscheint aus Sicht der befragten Lehrer*innen aus Hamburg Klassenmusizieren als Selbstzweck unproblematisch zu sein (Bildungsplan Hamburg, 2011, S. 22: Das Kompetenzfeld der Produktion stellt hier das wichtigste dar). Diese beiläufige Beobachtung von regionalen Unterschieden innerhalb Deutschlands könnte an anderer Stelle aufgegriffen und genauer untersucht werden. Auch hier stellt sich die Frage, ob sich neben den jeweiligen Lehrplänen der (regionale) kulturelle und historische Kontext zum besseren Verständnis heranziehen lässt.

Geschichte zurückblicken kann, die sich an manchen Stellen als Verfallsgeschichte eines humanistischen Ideals lesen lässt (vgl. z. B. Klafki, 1986 und 2007). Die Vorstellung (und das Versprechen), dass sich Menschen an kanonischen Inhalten bilden und entfalten können, ist auch mit Blick auf den (insbesondere gymnasialen) Musikunterricht nach wie vor weit verbreitet (vgl. auch Kaiser et al., 2006). Zwar haben inhaltsorientierte Lehrpläne, in denen dieser Gedanke seinen geordneten Ausdruck findet, an Bedeutung verloren und wurden in jüngerer Zeit weitgehend durch kompetenzorientierte Lehrpläne ersetzt, doch entfaltet die Idee von Allgemeinbildung auch dort noch ihre strukturierende und orientierende Kraft.

Abstände rekonstruierter Denkmuster

In den curricularen Vorgaben beider Länder wird die (auch in anderen Ländern in jüngerer Zeit) vollzogene Wende hin zu einer Orientierung an Outcomes, an zu erwerbenden Kompetenzen deutlich (Alexander, 2012, S. 18–19). In der Gegenüberstellung der Interviews zeigt sich jedoch, dass die befragten Musiklehrer*innen in Deutschland und Schweden damit unterschiedlich umgehen. Das könnte mit verschiedenen Auffassungen zum Verhältnis zwischen Lehrplan bzw. Curriculum, Planung und Durchführung von Unterricht zusammenhängen. Stefan Hopmann und Kurt Riquarts (1995) unterscheiden zwischen der in Deutschland einflussreichen pädagogischen Tradition von Didaktik und Bildung und der insbesondere im angelsächsischen Raum verbreiteten Curriculum-Tradition; in Schweden existieren laut Hopmann und Riquarts (ebd., S. 9) beide Traditionen nebeneinander. Diese Unterscheidung wurde als sensibilisierendes Konzept an das Datenmaterial herangetragen. In der Didaktik-Tradition werden Ziele des Lehrplans als Richtung aufgefasst, die die didaktisch kompetente Lehrperson berücksichtigt, wenn sie Überlegungen anstellt, was warum wie für eine konkrete Lerngruppe zu unterrichten ist. Das legt ein Verständnis von Unterrichten als „Ausgestaltung“ nahe (ebd., S. 24), wie es im folgenden Zitat erkennbar wird: „I[i]ch meine jeder hat ja unterschiedliche, ein Repertoire, der Kollege wird ja nicht immer diesen Unterricht machen, er hat auch sicherlich andere Zugänge, Pattern, andere Ideen noch dazu, wie er Unterricht gestaltet, um dann (...) seiner Haltung gemäß und seiner Auffassung den Unterricht durchzuführen, und dann zu den seiner Meinung nach wichtigen Ergebnissen zu kommen“ (D_12). In der Curriculum-Tradition werden Zielstellungen dagegen als Auftrag aufgefasst, was ein Verständnis von Unterrichten als „Ausführung“ des Curriculums impliziert (ebd., S. 24). Diese Auffassung wird in folgendem Zitat sichtbar: „Now we have more a SPECIFIC plan of what makes a good student[s] in having grades (...), our work is to make it possible to reach there but we are not the ones the decisions to [make] (...) [to] specify what’s needed“ (S_12). An beiden Zitaten wird zudem deutlich, dass die befragten Lehrer*innen ihr Verständnis nicht für eine persönli-

che Sichtweise auf Unterricht halten, sondern für eine Auffassung, die von vielen Lehrer*innen geteilt wird (sie sprechen von „jeder“ und „our“).

Gleichwohl lassen die Befunde keine eindeutig polarisierende Darstellung zu. Sowohl in Schweden als auch in Deutschland finden sich vielfältige Spuren der jeweils anderen Muster. Eine Lehrperson aus Südschweden redet zwar davon, dass es wichtig ist, aktuelle Songs zu wählen, welche den Schüler*innen Spaß und Freude bereiten, allerdings sollen darüber hinaus auch Lieder kennengelernt werden, „that all Swedish kids should know“ (S_22). In zwei schwedischen Interviews zeigen sich Spuren einer Inhaltsorientierung, wenn davon die Rede ist, dass unterschiedliche Stilistiken im Unterricht gespielt werden (z.B. Rock, Blues, Folk) und dass dabei auch klassische Musik vorkommt. In zwei anderen Interviews wird erkennbar, dass auch theoretische Inhalte berücksichtigt werden, in Form von Pop-Rock-Musikgeschichte oder in Form von musiktheoretischen Themen, die durch Musizieren erfahren und veranschaulicht werden sollen.

Umgekehrt ist eine schülerorientierte pädagogische Haltung auch bei einigen der befragten Lehrer*innen in Deutschland erkennbar – dort allerdings stets verbunden mit Denkweisen, die der Didaktik-Tradition zuzuordnen sind. In einem Fall berichtet die interviewte Person, in ihrem eigenen Unterricht würde hauptsächlich musiziert, wobei die musikalischen Vorlieben der Schüler*innen berücksichtigt werden; Ziel sei es, Schüler*innen Spaß und Freude am Musikunterricht zu ermöglichen. Musikgeschichte spiele eine untergeordnete Rolle, finde aber statt: „D[d]as möchte man ja eigentlich schon auch anbieten“ (D_02). In anderen Interviews spielt Schülerorientierung insofern eine Rolle, als bewusst Methoden eingesetzt werden, damit Schüler*innen selbstständig arbeiten können, oder dass für einen begrenzten Zeitraum Inhalte und Unterrichtsformen (wie Klassenmusizieren) gewählt werden, welche von besonderem Interesse für die jeweiligen Schüler*innen sind.

An verschiedenen Stellen werden Ambivalenzen spürbar, die innerhalb der Länder bestehen: In Äußerungen aus Schweden zeigt sich eine Spannung zwischen der offenbar stark verwurzelten schülerorientierten pädagogischen Haltung und den seit einigen Jahren im Curriculum verankerten kriterialen Standards zur Leistungsmessung von Schüler*innen. Die Didaktik-Tradition, die laut Hopmann und Riquarts im schwedischen Unterricht präsent sein soll, scheint zunehmend in den Hintergrund zu treten. In Deutschland konfliktieren die positiven Äußerungen über die motivierende Kraft des Klassenmusizierens tendenziell mit der Idee von Allgemeinbildung; eine schülerorientierte didaktische Ausrichtung steht in Spannung mit einer traditionellen Orientierung an kanonischen Inhalten. Zudem steht die in den seit einiger Zeit geltenden Lehr- und Bildungsplänen geforderte Kompetenzorientierung der Didaktik-Tradition entgegen. In einigen der in Stuttgart geführten Interviews wird deutlich, dass sich diese Denkweisen vermischen. Insgesamt zeigt sich die Didaktik-Tradition jedoch beharrlich und

widerständig gegenüber dem Einsickern von Denkmustern, die auf die Curriculum-Tradition zurückgeführt werden können.

Rückblick

Unser Erkenntnisinteresse bestand darin, den eigenen kulturgebundenen musikpädagogischen Standpunkt zu reflektieren. Rückblickend wird erkennbar, wie kulturelle Muster unsere Wahrnehmung und unser didaktisches Denken prägen. Im Lichte der Studie könnten die Beobachtungen, die wir bei früheren Besuchen in schwedischen Musikräumen für berichtenswert hielten, recht ‚deutsch‘ erscheinen. Die normative Vorstellung, bei der Gestaltung von Musikunterricht müsse ein gewisses Spektrum verschiedener Inhalte gewährleistet werden, scheint in unseren Köpfen fester verwurzelt zu sein, als wir, die wir uns für schülerorientiert hielten, geglaubt hätten. Vielleicht darf sich Musikunterricht ja viel einseitiger, als es uns bislang denkbar erschien, an den musikalischen Vorlieben der Schüler*innen ausrichten. Diese Denkmöglichkeit nehmen wir dankbar aus Schweden mit. Ob umgekehrt der Gedanke fruchtbar gemacht werden kann, bei Curriculumentwicklung und Unterrichtsgestaltung die Zielperspektive musikalischer (Allgemein-)Bildung stärker zu berücksichtigen, können wir an dieser Stelle nicht beantworten.¹¹

Literatur

- Alexander, R. (2012). Moral Panic, Miracle Cures and Educational Policy: what can we really learn from international comparison? *Scottish Educational Review*, 44(1), 4–21.
- Anderson-Levitt, K. (2002). *Teaching Cultures. Knowledge for Teaching First Grade in France and the United States*. Creskill, New Jersey: Hampton Press.
- Barth, D. (2013). „In Deutschland wirst du zum Türken gemacht!!“ oder: „Die ich rief, die Geister, werd ich nun nicht los“. *Diskussion Musikpädagogik*, 57, 50–58.
- Bereday, G. Z. F. (1964). *Comparative Method in Education*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bildungsplan, Gymnasium, Musik, Baden-Württemberg (2016). Verfügbar unter: <http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG#FaecherGYM> [26.07.2019].
- Bildungsplan, Gymnasium (Sekundarstufe 1), Musik, Hamburg (2011). Verfügbar unter: <https://www.hamburg.de/bildungsplaene/2363352/gym-seki/> [26.07.2019].
- Blumer, H. (1954). What is Wrong with Social Theory? *American Sociological Review*, 19 (1), 3–10.
- Breidenstein, G., Hirschhauer, S., Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2013). *Ethnografie: Die Praxis der Feldforschung*. München, Konstanz: UVK (UTB).

11 Ich (Simon Stich) möchte mich herzlich bei der Gisela und Peter W. Schatt Stiftung bedanken, die meine Arbeit mit einem Stipendium gefördert hat.

- Clausen, B. (2016). Komparativ – Vergleichend – International. Zu einem Forschungsparadigma Wissenschaftlicher Musikpädagogik. In B. Clausen, A. Cvetko, S. Hörmann, M. Krause-Benz & S. Kruse-Weber (Hrsg.), *Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik. Begriffe, Positionen, Perspektiven im systematischen Fokus* (S. 107–155). Münster: Waxmann.
- Curriculum for the compulsory school, preschool class and school-age educare, Sweden (2011, revised 2018). Verfügbar unter: <https://www.skolverket.se/publikationsserier/styrdokument/2018/curriculum-for-the-compulsory-school-preschool-class-and-school-age-educare-revised-2018?id=3984> [26.07.2019].
- Fritzsche, B. (2016). Responsive Differenzbearbeitung. Eine Diskussion der Potenziale und Grenzen einer reflexiv-responsiven Vorgehensweise am Beispiel einer kulturvergleichenden ethnographischen Studie. In B. Althans & J. Engel (Hrsg.), *Responsive Organisationsforschung: Methodologien und institutionelle Rahmungen von Übergängen* (S. 161–178). Wiesbaden: Springer VS.
- Georgii-Hemming, E. & Westvall, M. (2010). Music education – a personal matter? Examining the current discourses of music education in Sweden. *British Journal of Music Education*, 27(1), 21–33.
- Honnens, J. (2018). Sperrige Ethnizitäten. Depolarisierende Gedanken zum Migrationsdiskurs in der Musikpädagogik. *Diskussion Musikpädagogik*, 80, 4–12.
- Hopmann, S. & Riquarts, K. (1995). Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. In S. Hopmann & K. Riquarts (Hrsg.), *Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft* (33), 9–36.
- Jullien, F. (2017). *Es gibt keine kulturelle Identität. Wir verteidigen die Ressourcen einer Kultur*. Berlin: Edition Suhrkamp.
- Kaiser, H. J., Barth, D., Heß, F., Jünger, H., Rolle, C., Vogt, J. & Wallbaum, C. (2006). *Bildungsoffensive Musikunterricht? Das Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung in der Diskussion*. Regensburg: ConBrio.
- Kertz-Welzel, A. (2013). „Two Souls, Alas, Reside Within My Breast“. Reflections on German and American Music Education Regarding the Internationalization of Music Education. *Philosophy of Music Education Review*, 21(1), 52–65.
- Klafki, W. (1986). Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32, 455–476.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Lehrplan, Gymnasium, Musik, Sachsen (2004). Verfügbar unter: <https://www.schule.sachsen.de/lpdb/> [26.07.2019].
- Lindgren, M. & Ericsson, C. (2010). The Rock Band Context as Discursive Governance in Music Education in Swedish Schools. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 9(3), 35–54.
- Matthes, J. (2005). The Operation called ‚Vergleichen‘. In J. Matthes, herausgegeben von Rüdiger Schloz, *Das Eigene und das Fremde. Gesammelte Aufsätze zu Gesellschaft, Kultur und Religion* (S. 381–414). Würzburg: Ergon.
- Meuser, M. & Sackmann, R. (1992). Zur Einführung: Deutungsmusteransatz und empirische Wissenssoziologie. In M. Meuser & R. Sackmann (Hrsg.), *Analyse sozialer*

- Deutungsmuster. Beiträge zur empirischen Wissenssoziologie* (S. 9–37). Pfaffenweiler: Centaurus-Verlagsgesellschaft.
- Oevermann, U. (2001). Die Struktur sozialer Deutungsmuster – Versuch einer Aktualisierung. *sozialersinn*, 1, 35–81.
- Ott, T. (2012). Heterogenität und Dialog. Lernen am und vom Anderen als wechselseitiges Zuerkennen von Eigensinn. *Diskussion Musikpädagogik*, 55, 4–10.
- Reckwitz, A. (2005). Kulturelle Differenzen aus praxeologischer Perspektive. Kulturelle Globalisierung jenseits von Modernisierungstheorie und Kulturessentialismus. In I. Scrubar, J. Renn & U. Wenzel (Hrsg.), *Kulturen vergleichen. Sozial- und kulturwissenschaftliche Grundlagen und Kontroversen* (S. 92–111). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rolle, C. (2018). What can we Expect from International Comparison in the Field of Music Education? Opportunities and Challenges. In C. Wallbaum (Hrsg.), *Comparing International Music Lessons on Video* (S. 301–316). Hildesheim u. a.: Olms Verlag, incl. DVDs.
- Saldaña, J. (2016). *The Coding Manual for Qualitative Researchers* (3. Aufl.). London u. a.: SAGE Publications.
- Schneider-Binkl, S. (2018). Video-Stimulated Recall Interviews als methodischer Ansatz für die qualitative Unterrichtsforschung im Fach Musik. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 9, 1–20.
- Spindler, G. & Spindler, L. (1987). Cultural Dialogue and Schooling in Schoenhausen and Roseville: A Comparative Analysis. *Anthropology & Education Quarterly*, 18(1), 3–16.
- Stålhammar, B. (2000). The spaces of music and its foundation of values – music teaching and young people's own music experience. *International Journal of Music Education*, 36, 35–45.
- Stich, S. (2015). Exploring cultural differences within a pattern of teaching 'musics': An international comparative study of two music lessons on video. *Research in Comparative and International Education*, 10(3), 437–456.
- Stich, S. (2019a, angenommen). Kulturen des Lehrens und Unterrichtens: Eine international vergleichende Studie über die Durchführung und Planung einer Musikstunde aus Schweden und aus Deutschland. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*.
- Stich, S. (2019b). *Meanings of cultural patterns within Swedish and German classrooms*. Presentation at the Conference of the Nordic Network for Research in Music Education (NNMPF) 2019 at the Royal College of Music in Stockholm.
- Telhaug, A. O., Mediås, O. A. & Aasen, P. (2006). The Nordic Model in Education: Education as part of the political system in the last 50 years. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 245–283.
- Tobin, J. (1999). Method and Meaning in Comparative Classroom Ethnography. In R. Alexander, P. Broadfoot & D. Phillips (Hrsg.), *Learning from Comparing: New Directions in Comparative Educational Research. Volume 1: Contexts, Classrooms and Outcomes* (S. 113–134). Oxford: Symposium Books.
- Tobin, J., Hsueh, Y. & Karasawa, M. (2009). *Preschool in Three Cultures Revisited. China, Japan, and the United States*. Chicago, London: The University of Chicago Press.
- Tobin, J., Wu, D. & Davidson, D. (1989). *Preschool in Three Cultures. Japan, China, and the United States*. New Haven, London: Yale University Press.
- Wallbaum, C. (Hrsg.). (2010). *Perspektiven der Musikdidaktik – drei Schulstunden im Licht der Theorien*. Hildesheim u. a.: Olms Verlag, incl. DVDs.

- Wallbaum, C. (2013). Zur Praxis des Musikunterrichts in Europa. Eine Erhebung mit Videos und drei Reflexionen. *Diskussion Musikpädagogik*, 60(4), 45–54.
- Wallbaum, C. (Hrsg.). (2018). *Comparing International Music Lessons on Video*. Hildesheim u. a.: Olms Verlag, incl. DVDs.
- Wallbaum, C. & Stich, S. (2018). On Comparing. Mapping the Field of Comparative Research in Music Education. In C. Wallbaum (Hrsg.), *Comparing International Music Lessons on Video* (S. 35–70). Hildesheim u. a.: Olms Verlag, incl. DVDs.

Simon Stich
Universität zu Köln
Humanwissenschaftliche Fakultät
Institut für Musikpädagogik
Gronewaldstr. 2
50931 Köln
Simon_Stich@web.de

Christian Rolle
Universität zu Köln
Institut für Musikpädagogik
Gronewaldstr. 2
50931 Köln
crolle@uni-koeln.de
0221-4704928